

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n1p144-162>**Educação e Emancipação:** justiça social e cognitivaDébora Ribeiro¹**RESUMO**

O objetivo deste texto é apresentar uma breve discussão sobre alguns aspectos de uma educação emancipadora, sob o viés de uma transformação epistêmica e curricular. Entendemos o currículo como construção social e cultural envolvido em relações de poder, criação de significados e hierarquizações. Dessa forma, quando o conhecimento curricularizado é principalmente o conhecimento moderno-ocidental, outras formas de conhecimento são deslegitimadas, o que contribui para a opressão de certos grupos por outros. Defendemos que uma transformação epistêmica tem o potencial de aproximar educação e emancipação social e cognitiva e, para tanto, apostamos na ecologia de saberes. Além disso, pontuamos que essa transformação deve se iniciar na formação de professores, pois a universidade ainda permanece com uma estrutura arbórea e fragmentada do conhecimento, onde há separação entre teoria e prática e os diferentes saberes da docência. Uma das conclusões a que podemos chegar é que o professor possui papel central nessa transformação rumo à emancipação, atuando como intelectual transformador, sendo a escola, ainda, espaço privilegiado para pensarmos e tornarmos possíveis outros mundos.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Ecologia de saberes.

Education and Emancipation: social and cognitive justice**ABSTRACT**

The purpose of this text is to present a brief discussion about some aspects of an emancipatory education, under the bias of an epistemic and curricular transformation. We understand the curriculum as a social

¹ Mestre em Educação pela Unicentro. Doutoranda em Educação Universidade Federal do Paraná, UFPR. Integrante do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História, GETEH, da Unicentro. E-mail: deboraribeiromsncom@msn.com

and cultural construction involved in relations of power, creation of meanings and hierarchizations. Thus, when curricular knowledge is mainly modern-western knowledge, other forms of knowledge are delegitimized, which contributes to the oppression of certain groups by others. We argue that an epistemic transformation has the potential to bring education and social and cognitive emancipation closer to the ecology of knowledge. In addition, we point out that this transformation must begin in the formation of teachers, because the university still has a tree structure and fragmented knowledge, where there is a separation between theory and practice and the different knowledge of teaching. One of the conclusions we can reach is that the teacher plays a central role in this transformation towards emancipation, acting as a transforming intellectual, and the school is still a privileged space to think and make possible other worlds.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Ecology of knowledge.

Educación y Emancipación: justicia social y cognitiva

RESUMEN

El objetivo de este texto es presentar una breve discusión sobre algunos aspectos de una educación emancipadora, bajo la línea de una transformación epistémica y curricular. Entendemos el currículo como construcción social y cultural involucrado con las relaciones de poder, creación de significados y jerarquizaciones. De esa forma, cuando el conocimiento curricular es principalmente el conocimiento moderno-occidental, otras formas de conocimiento son deslegitimadas, lo que contribuye para la opresión de ciertos grupos por otros. Defendemos que una transformación epistémica tiene el potencial de acercar educación y emancipación social y cognitiva y, para ello, apostamos en la ecología de saberes. Además, señalamos que esa transformación debe iniciarse en la formación de profesores, pues la universidad aún permanece con una estructura arbórea y fragmentada del conocimiento, en que hay separación entre teoría y práctica y los diferentes saberes de la docencia. Una de las conclusiones a que podemos llegar es que el profesor posee papel central en esa transformación hacia la emancipación, actuando como intelectual transformador, siendo la escuela aún espacio privilegiado para pensar y hacerse posibles otros mundos.

Palabras clave: Plan de estudios. Formación de profesores. Ecología de saberes.

Introdução

A preocupação central deste texto é buscar respostas para a pergunta: como deve ser uma educação emancipadora? Longe de pretender esgotar assunto tão complexo, pretendemos dar uma resposta a essa pergunta a partir do pressuposto de que emancipação requer justiça social e justiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2010). Defendemos que o conhecimento moderno-ocidental está entrelaçado com relações de dominação e opressão dos grupos sociais e culturais subalternizados pelo processo moderno-colonial. Produz e é produzido nesse contexto. Antes de negar as contribuições desse conhecimento, entendemos ser necessária uma ecologia de saberes (idem), em que as vozes e experiências desses grupos são resgatadas e revalorizadas.

Diante disso, o currículo é entendido como elemento central que atua na produção de significados, identidades e hierarquizações. Por isso, uma educação e práticas emancipadoras devem estar ancoradas na transformação epistêmica e curricular, que, em nosso ver, devem iniciar na formação de professores. Assim, primeiramente definimos emancipação e sua relação com as práticas pedagógicas e a educação, para então analisar como o conhecimento e o currículo possuem papel nesse processo. Enfim, traçamos brevemente algumas reflexões sobre a formação de professores e a universidade, que entendemos, ainda possui o mesmo modelo que a ela deu origem, centrada na fragmentação do conhecimento e separação teoria e prática. Esperamos contribuir para uma reflexão que encaminhe a *actio in proximis*, diante da urgência de agir perante os dilemas de nosso tempo e uma *actio in distants*, pois a garantia de um mundo melhor só é possível com uma mudança civilizacional a longo prazo, a ser iniciada agora no nosso cotidiano (SOUSA SANTOS, 2009).

Prática pedagógica e emancipação

Muito se tem discutido no campo educacional sobre o papel conservador que a educação escolar historicamente tem adquirido, como bem expresso pelas teorias crítico-reprodutivistas. As pesquisas,

no entanto, voltaram-se também para possíveis processos e lutas contra hegemônicas no interior da escola, o que indica que assim como não podemos considerar a educação como solução para todos os problemas existentes, tampouco podemos desconsiderar sua potencial capacidade de transformação e construção do novo. Do ponto de vista de algumas correntes marxistas de análise educacional, a emancipação e a construção do novo referem-se ao comunismo e à luta do proletariado, tendo a educação papel nessa transformação, principalmente atrelada ao conhecimento como meio de conscientização (SAVIANI, 2011).

A emancipação que defendo neste texto não se reduz ao comunismo como objetivo social e político, mas sim, a toda e qualquer forma de sociabilidade, dentre as que inclusive já existem, que tornam possível mundos outros, em que a base das relações sociais não é a dominação de uns sobre outros. A construção do novo, indica Zibechi (2014,) já existe dentro das possibilidades de existência dos movimentos sociais latino-americanos, como zapatistas, indígenas, quilombolas, povos da floresta, camponeses e outros. A emancipação a que me refiro não é nunca individual, é também social, porque implica a comunidade como fortalecimento das iniciativas locais contra-hegemônicas que, como diz Sousa Santos (2010), convergem para uma globalização contra-hegemônica, daquilo que em nível local não é afetado pela globalização hegemônica.

Uma educação implicada nesse tipo de emancipação não tem sua máxima importância na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, os considerados clássicos ou de nível superior com relação ao demais. Implica-se com a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos ocidentais, mas devido à sua relação intrínseca com a justiça cognitiva, já que emancipação nesse sentido significa justiça social, e a justiça social está atrelada à justiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2010), opera pela recuperação e revalorização dos conhecimentos advindos de grupos sociais subalternizados. Somente com essa dupla jogada será possível emancipação, porque a escola historicamente tem excluído as vozes e experiências desses grupos e, sem essa retomada, não há como falar em construção de algo novo partindo do já instituído.

A prática pedagógica consiste na materialidade de todo projeto educativo, permite à escola cumprir seu papel na formação humana e pressupõe pensar o professor na sua função de ensinar. Analisando o cotidiano da sala de aula e a prática dos professores, Veiga e Silva (2010,

p.69) sintetizam a existência da prática imitativa, conservadora e criadora. “A prática imitativa se apresenta a regras e prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis”. Aqui o professor tenta incorporar práticas em voga, mas como a teoria é sobreposta à prática, sua prática acaba sendo incoerente com a realidade. Já “As práticas conservadoras, por estarem ‘cristalizadas’, tornam-se difíceis de ser transformadas porque os professores não conseguem, na maioria das vezes, transpor para as atividades em sala de aula o que discutem e defendem no campo teórico” (VEIGA; SILVA, 2010, p.69). As práticas criadoras são as que permitem a construção de novas práticas educativas, pressupõem uma sistemática reflexão sobre o trabalho pedagógico, a fim de superar modelos tradicionais que reproduzem o modelo social existente.

A construção do novo e a esperança são os fundamentos da educação de tendência emancipatória. “Nessa perspectiva, projetamo-nos para o futuro e construímos, hoje, o amanhã. Nessas circunstâncias, temos como base o processo, vivendo o devir” (KLIPPEL, WITTMANN, 2012, p. 50-51). Mas como construir o novo partindo da estrutura que já existe? Essa arcaica estrutura escolar que, apesar das mudanças e transformações sociais e tecnológicas parece estar parada no tempo. Para início de conversa, podemos dizer que na base de toda e qualquer prática pedagógica existe a concepção, explícita ou não, do que se quer alcançar com a educação, ou seja, qual sua função socio antropológica. Se o que se entende por função da escola é manter as coisas como estão, a forma social e o modelo de ser humano apregoado pelo capitalismo/globalização, então a prática pedagógica pode ser aquela conservadora centrada no papel do professor como reproduzidor de um conhecimento que se quer neutro e objetivo, separado de toda vida para além dos muros escolares ou dentro deles.

Mas quando se entende que a função da escola é ir muito além disso, quando se acredita que é possível algo diferente, recusa-se o fim da história. É um trabalho de aposta, porque não sabemos se outro mundo é possível e como será a vida nele. A aposta, afirma Sousa Santos (2010), requer o resgate das vozes silenciadas e oprimidas pela narrativa eurocêntrica da história e do conhecimento, colocando diferentes formas de conhecimento em equidade de diálogo, numa ecologia de saberes. Essa perspectiva se fortalece quando outras narrativas e experiências adentram no escopo do que se considera válido como conhecimento, porque

apontam para outras possibilidades de possibilidades. Sobre a prática pedagógica e sua relação com tudo isso, Zabala nos indica que:

Para analisar a prática pedagógica é preciso antes de tudo ter claro quais as finalidades, os objetivos gerais que norteiam a função social da intervenção pedagógica, ou seja, para que ensinar? Que tipo de cidadão se quer formar? As respostas para essas questões irão orientar a fonte epistemológica dos conhecimentos e conteúdos das disciplinas, assim como a fonte socio-antropológica da intervenção pedagógica (1998, p. 22).

A partir disso podemos inferir que o tipo de conhecimento a ser ensinado na escola está intimamente atrelado às práticas pedagógicas e educação emancipadora. Subjaz o entendimento de que o conhecimento não atua somente como representação objetiva e neutra da realidade, deve-se atentar para o fato de que a representação do mundo, como sua encenação, dissimula a escolha e a necessidade de heróis, procuradores paternos e agentes de poder (SPIVAK, 2010). Com isso queremos dizer que o conhecimento historicamente ensinado nas escolas (re)produz a dominação e opressão de certos grupos socioculturais. Conhecimento produzido por um corpo seletivo de especialistas, considerados além de toda subjetividade, mentes sem corpos, corpos sem rostos. Sua produção no desenvolver histórico da modernidade e da sociedade ocidental, nasce no contexto em que se torna necessário comprovar a ignorância e a selvageria, a hierarquização da população mundial, legitimando a colonização.

Como esse conhecimento, que deslegitima todas as demais formas de conhecimento, reproduzido por meio dos currículos escolares, contribui para uma educação não emancipadora? Como deve ser o conhecimento para uma educação emancipadora? Como afirma Apple (1979), os grupos dominantes precisam constantemente empregar meios de convencimento ideológico para manter sua dominação, os quais seriam exercidos na escola. Isso ocorre não apenas com o currículo prescrito, mas também por meio do currículo oculto, das regras e relações interpessoais, que buscam controlar os comportamentos, o caráter, a relação com o corpo, cercear as possibilidades de resistência. No fundo, ambos, currículo oculto e prescrito, são assentados nos princípios do conhecimento moderno-ocidental, o qual, se não analisado criticamente em suas relações com o poder, corre o risco de levar a tantos

erros, como bem demonstrado pela história por eventos terríveis como o nazismo, fascismo, entre outros.

Conhecimento e currículo

A palavra currículo tem origem no latim *Scurrere*, que significa correr, curso, carro de corrida. Isso implica que o currículo foi apresentado como um curso a ser seguido ou apresentado, com sentido de prescrição. É Goodson (2008) que aponta a fonte mais antiga da palavra *curriculum* em 1633 na Universidade de Glasgow, Escócia. A palavra aparece relacionada com uma sequência de escolarização e suas origens também remontam ao calvinismo². Devido a isso, o currículo teria emergido com função de exercer controle, disciplina e diferenciação. Isso se explica em detrimento da crença na predestinação calvinista, que ganhava força no final do século XVI na Escócia, Suíça e Holanda. Segundo essa concepção, apenas uma minoria estaria predestinada a obter a salvação, e no campo educacional isso se desdobrava de forma que os eleitos (predominantemente os mais abastados) tinham acesso a uma educação mais elaborada, enquanto os demais (principalmente os pobres do campo) ficavam com uma educação mais tradicional, de caráter religioso. Assim, o significado desenvolvido para o currículo foi o de que ele deveria determinar o que aconteceria na sala de aula.

No entanto, o currículo como conceito e campo específico de estudos é algo bastante recente, que ganha mais foco a partir de 1970 nos Estados Unidos com a abordagem tecnicista. Mas é claro que o currículo enquanto campo de prática existe desde que foi necessário decidir o que e como seria ensinado nas escolas, e, assim, há por trás das preferências por um tipo de conhecimento ou outro, por um método de ensino ou outro, por uma forma de administrar, de considerar qual a função da escola etc., noções estritamente vinculadas à área do currículo. De forma aligeirada, podemos dizer que na abordagem tradicional, o currículo compõe-se de conteúdos estritamente abstratos, desligados da vida e cotidiano dos alunos, representado pelos clássicos, produzido apenas pelo corpo de especialistas, sendo os alunos e professores meros reprodutores, principalmente os primeiros, considerados tábulas rasas. Na

2 As primeiras ideias sobre instrução começaram a surgir com Lutero e Sturm na Alemanha (1535), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e Concílio de Trento (1545) em função da luta religiosa que ocorria na Europa no momento.

tentativa de romper com esse artificialismo da abordagem tradicional, o escolanovismo introduz a preocupação com a forma como cada criança aprende, buscando trazer o conhecimento para mais perto da sua realidade e interesses, tudo isso ainda dentro de um projeto burguês de democracia. Como bode expiatório diante das incertezas geradas pela Guerra Fria, essa tendência é criticada, e desse contexto advém o tecnicismo, cujo conhecimento curricularizado deveria ser totalmente afastado das intervenções subjetivas de alunos e professores. O conhecimento adquire a noção máxima de neutralidade, objetividade, separação entre quem produz e quem não produz conhecimento.

A partir da década de 1970 e 1980, a efervescência política, social e cultural ganha corpo no contexto internacional e no Brasil o processo de redemocratização também é propício para as novas concepções em torno do currículo, que enfocam principalmente a relação entre currículo e poder, currículo e cultura, currículo e contra-hegemonia. Nesse ponto, um autor brasileiro que tem contribuído significativamente para os estudos no campo do currículo a partir do pós-estruturalismo e também dos Estudos Culturais é Tomaz Tadeu da Silva. Ele relaciona o currículo com a produção de significados sociais e culturais, de representações, identidades e diferenças. Ainda com um olhar característico da teoria crítica do currículo, ele considera o mesmo produzido em meio a relações de poder entre grupos sociais assimetricamente hierarquizados. Mas, ampliando essa noção, ele contribui, afirmando o papel central da linguagem na produção e reprodução curricular, sendo o currículo um tipo de texto e discurso envolto em tramas de significados. Assim como a cultura – envolvida na produção de formas de inteligibilidade e de significados – o currículo é entendido como “1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (SILVA, 2006, p. 17).

A questão é que o processo de significação constrói a posição dos sujeitos, a identidade cultural e social de cada grupo e indivíduo, e isso ocorre de tal forma que os significados e sentidos de certo grupo social acabam prevalecendo sobre outros. No currículo, por exemplo, vão ficando registradas as disputas por representação e predomínio cultural entre os diferentes grupos, exprimidas pela diferenciação entre os saberes oficiais dominantes e os saberes subordinados. Significar está, portanto, intimamente ligado a relações de poder, sendo elas resultado (e origem) do processo de significação.

O currículo produz representações, as quais são entendidas enquanto faces materiais, visíveis e palpáveis do conhecimento, já que conhecer e representar são processos inseparáveis. Tais representações não apenas representam. Elas criam, produzem aquilo de que falam. Como o discurso, as representações estão imersas em relações de poder que definem o que se diz e como se diz. Por meio delas os diferentes grupos sociais forjam suas identidades e as identidades dos outros grupos sociais. “As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas” (SILVA, 2006, p. 48).

Por isso o currículo nunca deve ser pensado como mero local de transmissão de conhecimentos realistas, como transcrição do real, mas sim, como algo que em última análise define o que é real, o que vale como conhecimento a partir dos olhares de quem tem o poder de representar através dele.

Para esse autor, não só o currículo atua como uma representação, mas o próprio conhecimento, como uma produção social e cultural. Nesse sentido, ele defende que o currículo deve ser compreendido como produção social e cultural para que a educação possa ser construída como um espaço público que promova as possibilidades de cumprimento dos direitos que todo ser humano possui de ter vida de qualidade e todas as suas necessidades vitais, sociais e históricas plenamente satisfeitas. A educação deve ainda, em matéria de representação, identidade e diferença, estimular o cruzamento de fronteiras, as identidades negadas e também novas identidades, desestabilizando e transgredindo as identidades dominantes. Muito além do respeito e da convivência pacífica, o que se propõe é que seja explicado o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2014). Afinal, a diferença e em certa medida a identidade, existem para diferenciar, definir o que somos e o que não somos, e isso envolve hierarquização, valoração e categorização, que permite definir o que é superior e o que é inferior. Basicamente: “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2006, p. 27).

Se o currículo produz, então o conhecimento também produz aquilo que pensamos, como agimos, sentimos, fornece a base para o pensamento que rege a sociedade e as formas de sociabilidade. Por isso, educação e emancipação só podem andar juntas se currículo e conheci-

mento forem questionados em sua relação com essa produção em meio a relações de poder. O conhecimento escolar tem sido em sua maioria eurocêntrico e deslegitima as vozes dos grupos socioculturais que não fazem parte desse capital cultural, porque afirma-se como o único capaz de produzir verdades.

Nessa direção, analisar a universidade ocidental e sua relação com o conhecimento é crucial na medida em que é essa instituição que legitima e valida o conhecimento desde os séculos XVII e XVIII. É na universidade que o conhecimento ocidental é produzido por um corpo seleto de especialistas, orientados pelo viés eurocêntrico e pela modernidade/colonialidade. São os filósofos iluministas aqueles que começam a embasar o pensamento moderno/colonial, baseando-se na diferenciação entre o Eu e os Outros, sem o reconhecimento do Outro como sujeito.

Castro-Gómez (2005) defende que a construção das ciências humanas no século XVIII, baseada na diferenciação que fizeram os filósofos iluministas entre os bárbaros e os civilizados, é a base para outras disciplinas como a sociologia e a antropologia e serve como instrumento para a consolidação do projeto imperial e civilizatório. Ancorados na *hybris del punto cero*, os observadores da ciência libertavam-se de todo conhecimento apreendido previamente, que de fato significava:

tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25).

Qualquer outro conhecimento que não seguisse as regras do método analítico-experimental deveria ser totalmente excluído. O conhecimento produzido na Europa seria capaz de exercer um juízo de valor sobre todos os demais conhecimentos, seria o único capaz de posicionar-se a partir do ponto zero. Já que o conhecimento produzido é

neutro e objetivo, não há problemas que um pensador como Turgot³ tenha chegado à conclusão de que apesar de não ser possível analisar a evolução histórica das sociedades humanas, era possível defender racionalmente a hipótese de que algumas dessas sociedades ficaram estancadas no tempo, em sua evolução. Subjaz que para o filósofo inglês John Locke (1632-1704), as sociedades europeias e americanas são não simultâneas, já que as primeiras se concentram na divisão do trabalho e no mercado capitalista e as segundas em uma economia pertencente ao passado. Para Turgot, o progresso da humanidade era devido a dois fatores: o desenvolvimento das faculdades racionais com a passagem do mito para o conhecimento científico; o desenvolvimento das técnicas e competências que permitem controlar a natureza por meio do trabalho. Por isso, os selvagens da América estariam na última escala do progresso, visto que a *doxa* predominava absolutamente sobre a *episteme* (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Desse modo, o pensamento moderno criado entre um sujeito abstrato e um objeto inerte explica a totalização ocidental, já que essa representação ao se considerar a única válida impede a possibilidade de um intercâmbio de conhecimentos produzidos por outros grupos sociais. É eliminada qualquer alteridade epistemológica pois “[...] la civilización europea ha mirado todo lo que no pertenece a ella como ‘barbarie’, es decir, como naturaleza en bruto que necesita ser ‘civilizada’ (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 48). Isso significa o racismo epistêmico, segundo Grosfoguel (2005), porque somente o homem branco é capaz de produzir conhecimentos, por meio de uma violência epistêmica exercida pela modernidade sobre outras formas de produzir conhecimentos, imagens, símbolos e modos de significação. O conhecimento que é produzido pelos grupos subalternos só é interessante quando pode ser utilizado como matéria-prima, já que não são condizentes com o regime universal de proteção da propriedade intelectual que corresponde somente à cosmovisão liberal e ao conhecimento ocidental (LANDER, 2004).

Frente a tais colocações, Sousa Santos (2010) contribui no entendimento de que o conhecimento ocidental já não consegue responder a

3 Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781) foi um economista e estadista francês, estudou na Universidade de Sorbonne e trabalhou na administração real. Era adepto dos ideais iluministas e seus intentos de reforma liberal não agradaram a aristocracia e o clero, o que determinou sua breve permanência como ministro-geral das finanças do rei Luís XVI da França.

muitas questões postas pela modernidade, como a questão da fome no mundo e da guerra, além de ter criado outros problemas sem solução aparente, como a destruição da natureza. Por isso afirma que precisamos nos distanciar desse conhecimento, sem desconsiderar, no entanto, suas importantes contribuições, para nos aproximarmos de outras concepções, alternativas de alternativas, encabeçadas pelos movimentos sociais latino-americanos, aqueles que têm sido os principais atores políticos das últimas décadas.

Sousa Santos parte da consideração da inesgotável diversidade que existe no mundo, mas que carece de uma adequada epistemologia ainda por ser construída, pois possuímos uma pluralidade infinita de saberes finitos sobre a experiência humana no mundo. Cada saber possui uma dupla finitude: uma constituída pelos limites do que conhece sobre a experiência do mundo e a outra, bem maior, pelo que conhece sobre os outros saberes do mundo (SOUSA SANTOS, 2009). Uma epistemologia alternativa precisa levar em conta essa dupla finitude e a infinitude da experiência humana e das formas de entendê-la. Para isso, Sousa Santos propõe a ecologia de saberes, que parte do princípio de que cada saber só existe em uma pluralidade de saberes e cada ignorância só existe em uma pluralidade de ignorâncias. Por isso somente a comparação das possibilidades e limites de cada saber com os demais possibilita a compreensão dos próprios limites e possibilidades de cada saber. Todos os conhecimentos são incompletos de alguma forma, um conhecimento não pode oferecer explicações completas de todas as intervenções e experiências no mundo.

Podemos dizer que um currículo e conhecimento convergente a uma educação emancipadora necessariamente precisam dessa desconstrução para algo novo emergir. Mas esse é um exercício ainda por fazer, sendo o professor sujeito importante nesse contexto, já que ele deve conhecer melhor do que ninguém os conhecimentos que ensinará, por que não começar com um exercício intercultural, buscando complementar cada saber a partir de diferentes cosmovisões e culturas? Assim poderá evidenciar o caráter sempre inacabado do conhecimento, os múltiplos pertencimentos do alunado e a produção a partir do currículo. No entanto, isso será possível somente se a mudança começar pela própria formação dos profissionais da educação, pois desde a universidade o conhecimento privilegiado tem sido o eurocêntrico e moderno-ocidental. Como repensar a formação de professores para

uma educação emancipadora, englobando conhecimento e currículo emancipadores?

Formação de professores em relação com a emancipação

Para Rays (2014), a formação de professores tem assumido um saber-fazer atomizado, em nome de uma metodologia eficiente e eficaz, dilui a definição de valores, propósitos e razões do projeto educativo. É frequente o estudo desta ou daquela teoria pedagógica e sua transposição para a sala de aula, sem a devida problematização de sua relação com os fins pedagógicos e sociais. Com relação a isso, Candau (2014) já apontava em meados da década de 1980 a necessidade de superar uma didática exclusivamente instrumental e de construir uma didática fundamental. Nessa perspectiva, assume-se a multidimensionalidade da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem, articulando as dimensões técnica, humana e política. Analisa-se a prática pedagógica a partir dos seus determinantes e da concretude, parte do compromisso com a transformação social.

É corrente ainda a separação teoria e prática, relegando à primeira uma legitimidade inquestionável sobre a segunda. Tal separação advém da própria estrutura da universidade, fragmentada e arborizada, que favorece a ideia de que os conhecimentos e os sujeitos do conhecimento possuem hierarquias, fronteiras epistêmicas que marcam as diferenças entre alguns conhecimentos e outros e que não podem ser transgredidas. Assim, “Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 84). Uma das estratégias para fragmentar o conhecimento é a invenção das origens da disciplina que ocorre junto com o nascimento dos seus fundadores. São definidos quais os cânones devem ser estudados, quais livros, conteúdos e temas específicos da disciplina. Como o conhecimento, toda a estrutura universitária é arborizada, pois a maioria funciona por meio de faculdades, departamentos e programas.

Tardif (2011) aponta que a lógica da formação de professores é monodisciplinar, fragmentada e especializada, com as disciplinas sem relação entre si. A formação assim teria pouco impacto sobre o que pen-

sam, creem e sentem os alunos, porque tal modelo não considera os filtros advindos da história de vida e escolar a respeito do ensino. Esse autor contribui para pensarmos a formação de professores a partir de outros saberes, que, segundo ele, não são formados apenas pelos saberes profissionais e disciplinares da universidade, mas também pelos saberes experienciais e curriculares. Os saberes experienciais se incorporam por meio de um *habitus*, de saber-fazer-ser, são o fundamento da competência docente. A desconsideração desses saberes leva a uma defasagem entre a formação experiencial e a inicial, sendo, portanto, necessário rever essa relação. Quanto aos saberes curriculares, são os objetivos, métodos e conteúdos definidos como modelo da cultura erudita, o que, em nossa visão, precisa ser desconstruído e reconstruído em coerência com a ecologia de saberes.

Por sua vez, Castro-Gómez (2007) sugere que o paradigma do pensamento complexo pode começar a revisar o conhecimento produzido pelo modelo da *hybris del punto cero* ao considerar cada sujeito como um todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural integrado na complexa trama do universo. O paradigma do pensamento complexo pode ser benéfico na medida em que promover a transdisciplinaridade, pois apesar da complexidade do mundo, a universidade insiste em apresentá-lo de forma fragmentada. Enquanto as disciplinas trabalham com o princípio do terceiro excluído, a transdisciplinaridade considera que uma coisa pode ser igual ao seu contrário, dependendo do nível de complexidade considerado. Assim como na vida, no conhecimento também os contrários não se separam, mas se complementam e um não pode existir sem o outro. Isso nos permite ligar diferentes elementos e formas de conhecimento, inclusive aqueles excluídos do pensamento ocidental. A estrutura da universidade também deve ser rizomática em vez de arbórea:

Pienso, por ejemplo, en una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una *red de programas*. El estudiante podría navegar, así, entre diversos programas de maestría e incluso de pregrado, conectados en red, no sólo en el interior de una sola universidad sino entre varias universidades. Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el

ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito. Pienso en la utilización masiva de las nuevas tecnologías para la generación de programas virtuales, desescolarizados, en los que el aprendizaje pueda ser interactivo con las máquinas. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87).

É uma proposta de universidade consideravelmente menos fragmentada, onde o conhecimento seria considerado em suas múltiplas interrelações, como acontece na vida cotidiana, pois frequentemente não nos deparamos com situações que exigem conhecimento compartimentado, mas sim, uma série de conhecimentos, inclusive os pertencentes à doxa.

A segunda consequência do paradigma do pensamento complexo seria a transculturalização do conhecimento, decorrente da transdisciplinaridade. Nesse âmbito, diferentes formas de conhecimento e de produção do conhecimento podem conviver sem serem submetidos à lógica do conhecimento ocidental. Sousa Santos (2007) também indica que a universidade precisa passar pela transformação que envolve o conhecimento plural, tornando-se pluriversidade. O princípio organizativo do conhecimento pluriversitário é a sua aplicação além da universidade, é um conhecimento transdisciplinar, que exige um diálogo ou confrontação com outros tipos de saberes.

Envolver outros conhecimentos e racionalidades, partir da estreita relação teoria e prática, desfragmentar a estrutura universitária, possibilitar trocas entre professores de diferentes áreas, entre outros, são aspectos a serem repensados para uma educação emancipadora. Outro aspecto de relevância é ensinar aos futuros professores a ampliar seu olhar sobre o leque cultural trazido pelos alunos, a fim de evitar o daltonismo cultural (CORTESÃO; STOER, 1997), ou seja, a capacidade de enxergar e compreender apenas aquilo que se refere à sua cultura de origem ou à cultura hegemônica. Esse será um exercício natural em uma formação de professores voltada para a diversidade de conhecimentos.

Assim, é correto afirmar que a formação do professor em uma perspectiva emancipadora, dentre outras coisas, deve abarcar uma sólida formação ética perante os dilemas do nosso tempo, como a diversidade cultural, por exemplo. É preciso que esse profissional tenha claro o posicionamento político a favor da emancipação, da justiça cognitiva e social, pois como vimos, um dos primeiros aspectos envolvidos em qual-

quer prática pedagógica é a função que se defende para a educação. Profissional que passa a ser entendido como sujeito produtor de conhecimento, sobre seus alunos e sua prática, que a partir disso reelabora o conhecimento curricularizado.

Os professores precisam criar espaços onde a multiplicidade de vozes não seja silenciada por um único discurso dominante, ao mesmo tempo em que desenvolvem formas de pedagogia que denunciem o sexismo, a exploração de classes e o racismo. Como Giroux (1997) entendemos os professores como intelectuais transformadores e as escolas como espaços privilegiados para “alfabetização crítica e coragem cívica” (p. 28). As escolas são locais contraditórios, que não apenas reproduzem a sociedade mais ampla, mas também podem resistir à lógica de dominação. Essa resistência, em nosso ponto de vista, passa necessariamente pela transformação epistêmica e curricular, inclusive desde a formação de professores, possibilitando a emergência de vozes até então esquecidas pelo discurso moderno-ocidental.

Considerações finais

Neste artigo, defendemos que uma educação e práticas emancipadoras estão intrinsecamente relacionadas a uma transformação epistêmica. Entendemos que emancipação tem a ver com justiça social e essa, por sua vez, com justiça cognitiva. Nessa direção, apontamos a ecologia de saberes, o exercício intercultural, como possibilidade de ampliar nossas alternativas de alternativas com relação aos mundos possíveis e formas de educação possíveis. Considerando ainda que o currículo, imerso em relações de poder e de significados que produzem aquilo que parecem apenas representar, é importante para essa transformação.

Assim, podemos concluir que uma educação e práticas emancipadoras perpassam alguns critérios, como: práticas criadoras, função socio-antropológica da educação, currículo como produção social e cultural, o conhecimento como forma de dominação, o conhecimento como forma de emancipação, a formação de professores em sua relação com a fragmentação do conhecimento, relação teoria e prática e saberes docentes. São apontamentos para refletirmos sobre o caminho que queremos para a educação diante da crise do paradigma moderno (SOUZA SANTOS, 2010), de onde um novo paradigma assentado na solidariedade e no conhecimento como novo senso comum, que é pragmático e

ético, já está emergindo. Essas reflexões induzem nosso olhar para o diverso, o múltiplo, o devir e, sendo assim, devemos recusar toda promessa de futuro já prescrita e inventar o novo.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **La hybris del punto cero: ciencia, raza y ilustración en Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 7, p. 7-28, 1997.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno descolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

KLIPPEL, Sandra Regina; WITTMANN, Lauro Carlos. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LANDER, E. Eurocentrismo, saberes modernos y la naturalización del orden global del capital. In: DUBE, Saurabh; DUBE, Inshita Banerjee; MIGNOLO, W. (Coord.). **Modernidades coloniales**. México: Colegio de México, 2004, p. 1-22.

RAYS, O. A. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 43-53.

SANTOS, B. de S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, B. de S. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: _____.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 445-486.

SANTOS, B. de S. **La universidad en el siglo XXI**: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolívia, La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIBECHI, R. **Colonialismo e movimentos antissistêmicos**. Trad. Alessandro de Melo. In: Descolonizar la Rebeldía. (Des) colonialismo del

pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambra; Ecologistas en acción. 2014.

Recebido: Dezembro/2018

Aceito: Dezembro/2019